

## **A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente**


***The didactic sequence in context: potentialities for the development of teachers' authorial work***

***La secuencia didáctica en contexto: potencialidades para la autoría docente***

Maria Beatriz Pinto<sup>1</sup>

 0000-0002-0336-4358

Carolina Alves Fonseca<sup>2</sup>

 0000-0002-3286-283

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos como mobilizamos a adaptação proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009) da sequência didática (SD) originalmente formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com vistas a atingir objetivos delineados a partir de nosso contexto. As intervenções basearam-se no Interacionismo Sociodiscursivo, em que o gênero é tido como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nossos objetivos didáticos foram: i) fomentar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (CDL) relevantes para a produção do gênero carta de jogo de enigma e ii) proporcionar o desenvolvimento de uma postura de escritor, com atenção para as diferentes etapas do processo de escrita. Ao adaptar a SD para nossos objetivos, inserimos um módulo de planejamento da produção inicial e realizamos uma atividade de revisão mediada entre as produções inicial e final, com uso de lista de constatações. Para aferir o cumprimento dos objetivos, analisamos a progressão de CDLs nas produções dos alunos. Essa análise sugeriu progressão nas CDLs focalizadas, que avançaram dos níveis “introdutório” ou “básico”, na produção inicial, para “consolidado”, na produção final. A partir dessa experiência, destacamos que a SD potencializa a autoria docente, visto que os professores podem se (re)apropriar desse construto ao criar suas próprias SDs, visando objetivos pertinentes para seu contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** sequência didática; capacidades linguístico-discursivas; produção escrita.

**ABSTRACT:** This paper discusses how we enlisted Swiderski and Costa-Hübes's (2009) proposal of adaptation for Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) didactic sequence (DS) in

<sup>1</sup> Especialista em Residência Docente pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: 0000-0002-0336-4358. E-mail: [maria.beatriz@letras.ufjf.br](mailto:maria.beatriz@letras.ufjf.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ORCID: 0000-0002-3286-283. E-mail: [alvesfonsecacarolina@gmail.com](mailto:alvesfonsecacarolina@gmail.com)

order to achieve context-specific objectives. Our interventions were based on interactionist socio-discursive assumptions for language teaching, in which gender is an instrument for the development of language capacities. Our instructional objectives were: to foster the development of linguistic-discursive capacities (LDC) for the production of an enigma game card (similar to “whodunit” stories) and to foster the development of a writer posture, with attention to the several stages of the writing process. In adapting the DS to our goals, we added a specific module for text planning and proposed a mediated text revision activity, using a checklist as an instrument for learning. We analyzed the evolution of LDCs in our students’ texts in order to assess to what extent our instructional goals were accomplished. Analysis suggested noticeable progression in the focalized LDCs, which advanced from “introductory” or “basic” to “advanced” level. From this experience, we highlight the role of DS in potentiating teachers’ authorial dimension, since they can take hold of this construct and create/adapt their own DS for specific objectives.

**KEYWORDS:** didactic sequence; linguistic-discursive capacities; writing.

**RESUMEN:** En este artículo, mostramos cómo movilizamos la adaptación de la secuencia didáctica (SD) de Swiderski y Costa-Hübes (2009) para lograr objetivos trazados a partir de nuestro contexto. Las intervenciones se basaron en el Interaccionismo Sociodiscursivo, en el que el género textual es entendido como un instrumento para el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Nuestros objetivos didácticos fueron: fomentar el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursivas (CDL) relevantes para la producción de una carta de juego y proporcionar el desarrollo de la postura de escritor, con atención a las diferentes etapas del proceso de escritura. En el proceso de adaptar la SD a nuestros propósitos, insertamos un módulo de planificación de la producción inicial y realizamos una actividad de revisión mediada entre las producciones inicial y final, utilizando una lista de cotejo. Para evaluar el cumplimiento de los objetivos, analizamos la progresión de las CDL en las producciones de los estudiantes. Este análisis reveló una progresión en la CDL enfocada, que avanzó desde los niveles “introductorio” o “básico” a “consolidado”. A partir de esta experiencia, destacamos que la SD potencia la autoría docente, ya que los docentes pueden (re)apropiarse de este constructo creando sus propias SD, apuntando a objetivos trazados desde su contexto.

**PALABRAS CLAVE:** secuencia didáctica; capacidades lingüístico-discursivas; escritura.

## Introdução

[...] parece então que, hoje, no cenário brasileiro, duas grandes possibilidades figuram no espaço academia-pesquisa-escola: uma sequência didática que designamos de “original”, por ter sido primeiramente gestada; e as versões “derivadas”, que trazem novos sentidos e possibilidades de compreensão da versão original, como projetos de educação linguística. (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 36).

A epígrafe de abertura deste texto sinaliza o objetivo central deste trabalho: apresentar uma sequência didática (SD) “derivada”, para o gênero carta de jogo de enigma, desenvolvida em um projeto extracurricular de oficinas de escrita, com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação João XXIII, em 2021. Assim como a SD, a nossa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa

(LP), as intervenções desenvolvidas e as análises aqui apresentadas articulam-se ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006). Ao apresentar essa SD, pretendemos destacar as adaptações que realizamos para atender às necessidades específicas de nosso contexto de atuação.

Tais adaptações dizem respeito tanto ao cenário de ensino remoto emergencial (ERE), no contexto da pandemia de Covid-19, quanto às necessidades específicas que mapeamos nas produções textuais de nossos alunos. Conforme será discutido, observamos que suas dificuldades se concentravam em uma categoria específica das capacidades de linguagem, que eram as capacidades linguístico-discursivas, e que havia uma falta de consciência acerca das diversas etapas envolvidas no processo de produção escrita. Sendo assim, nossos objetivos didáticos, com o desenvolvimento da SD, eram: (i) fomentar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas relevantes para a produção do gênero carta de jogo de enigma e (ii) proporcionar o desenvolvimento de uma postura de escritor, com atenção para as diferentes etapas do processo de escrita. Para atender a esses objetivos específicos, selecionamos e/ou criamos dispositivos e instrumentos pedagógicos que, de acordo com nossas análises, levaram os alunos a refletir de forma mais ativa e consciente sobre as operações linguísticas realizadas na construção de seus textos. Conforme proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009), incluímos um módulo de reconhecimento do gênero. Além disso, antes da produção inicial, foi realizado um módulo de planejamento do texto e, antes da produção final, houve um módulo de revisão mediada (PINTO, 2021; PINTO *et al.*, 2022). Esta última foi um procedimento de intervenção concebido no âmbito deste projeto extracurricular. A lista de constatações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) foi utilizada na revisão, de modo a incentivar a autonomia dos alunos e a dirigir sua atenção às operações de textualização e à seleção de unidades linguísticas em diferentes etapas de seu processo de escrita.

O gênero carta de jogo de enigma foi trabalhado em sala após uma SD com conto de enigma. Ambos os gêneros são semelhantes, mas o primeiro não apresenta o desfecho, pois o objetivo final do jogo é solucionar o enigma em

questão. Essas cartas iriam compor o jogo de tabuleiro criado especialmente nesse projeto, chamado *Mistérios Sombrios no João XXIII*<sup>3</sup>. Este foi compartilhado com outros alunos do colégio, que deveriam se mover pelo tabuleiro para encontrar pistas e solucionar os enigmas. O foco era apresentar aos jogadores o mistério que teriam de solucionar. O jogo propiciou uma situação significativa de produção escrita e interação social.

É importante esclarecer que o desenvolvimento dessa SD e a análise dos resultados de ensino e aprendizagem alcançados deram-se no contexto de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), realizada no âmbito do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>4</sup> (PINTO, 2021). A primeira autora deste artigo foi a residente docente e a segunda autora foi uma das orientadoras da pesquisa.

Os impactos dos procedimentos desenvolvidos foram observados através da análise de quatro capacidades linguístico-discursivas (CDL) em textos produzidos pelos alunos antes e no final da SD. Essas capacidades foram: utilizar organizadores temporais; empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas; utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada; e pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.

Para discutir como nos apropriamos do construto da SD em nosso contexto e os resultados alcançados, percorreremos as seguintes seções: na Fundamentação, abordaremos aspectos centrais do ISD, com destaque para o conceito de CDL e a SD. Entre as adaptações que esse dispositivo didático tem comportado no contexto brasileiro, destacaremos a proposta de Swiderski e Costa-Hübes (2009), na qual nos inspiramos. Em seguida, na Metodologia, apresentaremos tanto nossas intervenções pedagógicas quanto a metodologia de análise utilizada para aferir a progressão das

---

<sup>3</sup> Esse jogo foi disponibilizado e discutido em maiores detalhes em Pinto (2021). Nesse trabalho, a pesquisa-ação e seus resultados também é apresentada e discutida com maior profundidade.

<sup>4</sup> O programa de Residência Docente, iniciado em 2019, faz parte da política institucional da UFJF para formação de professores e tem entre seus objetivos incentivar a formação continuada de professores da educação básica. A formação continuada dos professores ocorre a partir da imersão no ambiente das escolas parceiras do programa, onde os residentes se envolvem em atividades de docência, gestão e pesquisa.

CDL nas produções dos alunos. Posteriormente, apresentaremos a Análise da progressão de quatro CDL entre o diagnóstico inicial e a produção final de um aluno. Por fim, na Conclusão, destacaremos que as produções textuais analisadas sugerem que as atividades e instrumentos dessa SD propiciaram que os objetivos (i) e (ii) fossem atingidos. Com base nessa constatação, enfatizaremos as potencialidades que a reapropriação do construto de SD oferece para o desenvolvimento da dimensão autoral no trabalho docente.

## Fundamentação

O aporte teórico central que embasa este trabalho é o ISD. Nesse enquadre teórico, a linguagem é uma atividade social, e não apenas um sistema abstrato de regras. A atividade de linguagem se realiza sob a forma de textos (BRONCKART, 2006), a partir da mediação de gêneros de textos. Os gêneros podem ser compreendidos como modelos de configuração para a operacionalização e a realização linguística de textos, socialmente compartilhados e indexados, momentaneamente estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006). Dessa forma, eles são instrumentos que medeiam o agir que se dá através da linguagem. O ISD parte das postulações interacionistas e sócio-históricas vygotskianas, de forma que os gêneros devem ser considerados em relação com os contextos sócio-históricos e as atividades sociais no âmbito das quais evoluíram (BRONCKART, 2006).

A partir das proposições do ISD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propuseram o dispositivo da SD para que o ensino de produção textual nas escolas ocorra de forma coerente com o funcionamento da linguagem em sociedade. Dessa forma, os autores defendem que o ensino de produção de textos orais e escritos se ancore na realização de atividades sociais, em situações de produção específicas e bem delineadas. As etapas da SD serão abordadas em detalhes mais abaixo. Nesse momento, o que é importante destacar é que, nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos tanto para a realização dessas atividades quanto para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, bem como do controle consciente dos comportamentos de linguagem por parte dos alunos.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem capacidades de linguagem como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. Na proposição inicial de Dolz, Pasquier e Bronckart, as capacidades de linguagem podem ser de três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Posteriormente, outras duas categorias foram propostas, com o fito de contemplar, respectivamente, aspectos ideológicos e multissemióticos envolvidos na produção e compreensão de textos: as capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e as capacidades multissemióticas (DOLZ, 2015). Atualmente, portanto, pode-se considerar um total de cinco tipos de capacidades de linguagem.

Segundo Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de significação envolvem a construção de sentido a partir da articulação entre conhecimentos e experiências com diferentes práticas sociais e a atividade de linguagem. Embora essas capacidades não tenham sido nosso foco, como exemplo de capacidade de significação na produção e leitura de carta de jogo de enigma (adaptação de contos de enigma), podemos citar: (re)conhecer as relações entre a lógica dedutiva de cartas de jogo e a ascensão do pensamento positivista no século XIX (BARBOSA, 2001).

Já as capacidades de ação permitem que o indivíduo construa representações sobre a situação de produção, selecione um gênero e o adapte para a construção de um texto naquela situação concreta (CRISTOVÃO, 2013). Como exemplo desse tipo de capacidade em nossa SD, podemos citar: criar hipóteses e adequar o texto aos futuros leitores da carta de jogo de enigma, que seriam os alunos de oitavo ano dos anos letivos seguintes no colégio.

As capacidades discursivas “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre as características próprias do gênero” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21). Em nossa SD, os alunos precisaram mobilizar elementos da narrativa para apresentar um enigma a ser solucionado.

Dolz (2015) propôs as capacidades multissemióticas, que possibilitam a construção de sentido a partir de elementos verbais e não-verbais, como *layout*, recursos paralinguísticos (negrito, itálico, sublinhado, caixa alta etc.), imagens,

vídeos e sons. Em nossa SD, alguns alunos mobilizaram a capacidade multissemiótica de utilizar recursos paralinguísticos para conferir destaque a partes específicas de seus textos.

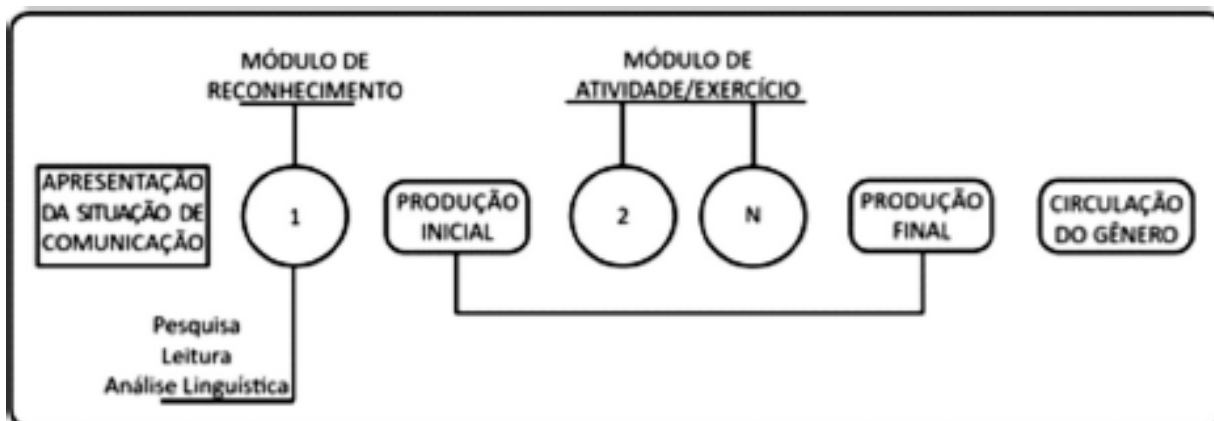
Neste artigo, focalizaremos as capacidades linguístico-discursivas, pois, de acordo com os objetivos apresentados na Introdução, elas foram priorizadas nessa SD, visto que o diagnóstico inicial apontava maiores dificuldades nesse âmbito. Isso não significa que as outras capacidades não tenham sido trabalhadas, até porque, conforme Cristovão e Stutz (2011, p. 23), as capacidades devem ser entendidas como “articuladas e atravessadas entre si”.

Conforme mencionado anteriormente, a SD visa proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem em contextos significativos de interação. Inicialmente pensada para renovar o ensino de francês na Suíça francófona, a SD ganhou destaque no Brasil a partir da década de 90. Magalhães e Cristovão (2018) explicam que, nesse contexto, a SD

foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos constructos com o próprio nome de sequência didática, bem como com outras possibilidades inclusive de nomenclatura (...). De fato, podemos interpretá-la de diversas formas, reapropriando-nos do mesmo conhecimento, dependendo dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientam, bem como guiados por diferentes conceitos e práticas pedagógicas, dando novas interpretações ao tema. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 33).

A SD apresentada neste artigo aproxima-se de uma dessas reinterpretações, delimitada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), sintetizada na Figura 1.

### **Figura 1 – Adaptação da SD por Swiderski e Costa-Hübes (2009)**



Fonte: Swiderski e Costa- Hübés (2009, p.120).

Assim como a versão original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa proposta inclui a apresentação de uma apresentação da situação inicial de produção, momento em que os estudantes concebem a situação de uso da linguagem em que atuarão. Swiderski e Costa-Hübés (2009) inserem, entre a apresentação da situação e a produção inicial, um módulo de reconhecimento do gênero, não previsto inicialmente na versão original. Tal adaptação responde a algumas dificuldades na implementação da SD, originalmente pensada para o sistema escolar suíço, no Brasil. Em nossas escolas, nota-se certa dificuldade em partir da apresentação da situação inicial para imediato pedido da produção inicial. Por vezes, os estudantes desconhecem os gêneros focalizados por não terem leitura/audição prévia com eles e, portanto, não apresentam arcabouço suficiente para a sua produção<sup>5</sup>. Por isso, faz-se necessário entre essas duas etapas um momento de trabalho prévio com o gênero foco da sequência, com pesquisa, leitura/audição e análise linguística<sup>6</sup>. No caso de nossa intervenção, cabe destacar que, para além do módulo de reconhecimento desenvolvido no contexto do projeto extracurricular, os alunos já haviam lido e analisado outros exemplares do gênero,

<sup>5</sup> Uma das professoras pesquisadoras, autora deste artigo, já trabalhou em um contexto cujos estudantes desconheciam contos de fadas com personagens populares, como Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel.

<sup>6</sup> Segundo Costa-Hübés e Swiderski (2015), talvez a ausência da explicitação desse momento na SD original proposta pelos pesquisadores suíços se dê pelo fato de ela ter sido pensada para aulas de produção de textos em um contexto escolar cujas aulas de leitura, gramática e produção textual são ministradas separadamente, o que não é a realidade do professor de LP brasileiro, em que o mesmo profissional trabalha todos esses aspectos da língua com a mesma turma, tendo, em média, 5 aulas semanais.



tanto carta de jogo quanto conto de enigma, no contexto das aulas regulares<sup>7</sup>. Dando seguimento à sequência proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), observa-se que, após o módulo de reconhecimento, os alunos fazem sua produção inicial, uma primeira versão de um texto do gênero focalizado. A partir dela, o professor realiza um diagnóstico do estágio de desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos, delimitando aquelas que devem ser priorizadas na SD. Assim, o docente planeja as intervenções pertinentes aos módulos de trabalho, solicitando quantas reescritas/refacções forem necessárias até chegar à produção final.

Além de inserir o módulo de reconhecimento, o esquema de Swiderski e Costa-Hübes (2009) enfatiza a circulação do gênero, que ficava subentendida na proposta original. Magalhães e Cristovão (2018) explicam que, embora todo o aporte teórico-metodológico do ISD convirja para a compreensão de que a circulação social estava implícita na proposta original, houve interpretações de que a produção textual na SD seria uma atividade mecânica de reprodução das características de um gênero, isolando-o das práticas sociais. Sendo assim, a ênfase conferida por Swiderski e Costa-Hübes (2009) à circulação pode ser compreendida também como resposta a esse incômodo. Nossa sequência, apresentada a seguir, enquadra-se nessa releitura da SD.

## Metodologia

Explicitaremos primeiramente os procedimentos didáticos desenvolvidos no âmbito da SD para produção do gênero carta de jogo de enigma. Depois, elucidaremos a metodologia de análise que utilizamos para aferir a progressão das CDL nas produções dos alunos e, assim, verificar se os objetivos apresentados na introdução foram alcançados.

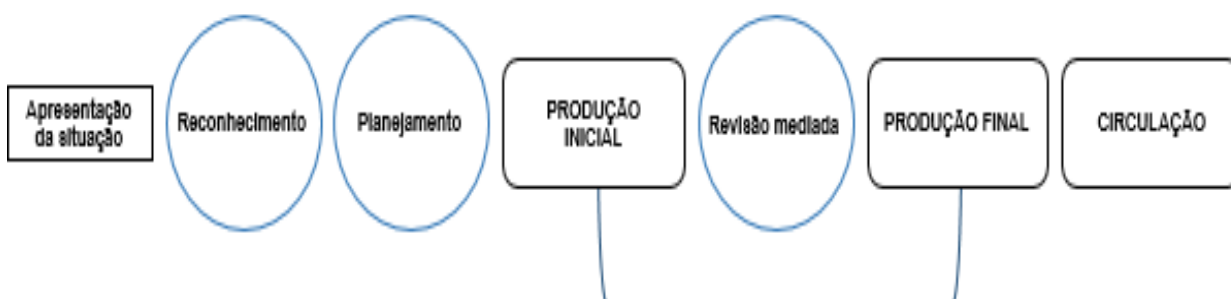
---

<sup>7</sup> É importante destacar que este artigo apresenta um recorte da SD aplicada. São analisadas as atividades realizadas no projeto extracurricular, as quais, por sua vez, fazem parte de uma sequência maior desenvolvida concomitantemente com a turma regular. Aqueles alunos que necessitavam de um maior tempo de aprendizado e de outras estratégias, para além dos módulos desenvolvidos com a classe, participavam do referido projeto extracurricular, chamado "Itinerários de Escrita".

As dimensões ensináveis do gênero carta de jogo de enigma para essa SD foram delimitadas a partir de exemplares deste gênero, do gênero contos de enigma, bem como de estudos anteriores. Entre estes, encontram-se Barbosa (2001), Schneuwly e Dolz (2004) e Brandão (2018).

O esquema abaixo especifica as etapas de nossa SD. Alinhamo-nos a Swiderski e Costa-Hübes (2009) ao incluir o módulo de reconhecimento do gênero e a demarcação da circulação ao final da sequência. Por outro lado, gostaríamos de destacar que expandimos o movimento de adaptação da estrutura da SD ao incluirmos, antes da produção inicial, uma etapa de planejamento. Além disso, conforme discutiremos abaixo, o uso da revisão mediada (PINTO, 2021) no módulo entre a produção inicial e a final também pode ser compreendido como parte da reapropriação da SD para nossos objetivos didáticos. Os encontros duravam cerca de uma hora e ocorreram ao longo de seis semanas. Nem sempre as etapas da SD coincidiam exatamente com a duração dos encontros, que, devido ao ERE, foram realizados via Google Meet.

**Figura 2** – Adaptação da SD por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



**Fonte:** Swiderski e Costa- Hübes (2009, p.120).

Primeiramente, apresentamos aos alunos a situação de produção visada pela sequência: seriam criados cartas de jogo de enigma para o texto *Mistérios Sombrios no João XXIII*, o qual seria compartilhado com os demais alunos do colégio. Em seguida, foi realizado um módulo de reconhecimento do gênero. Para tanto, realizamos uma atividade de escrita monitorada (SANTOS, 2015) baseada em uma carta do jogo *Scotland Yard*<sup>8</sup>, o qual serviu de inspiração para *Mistérios Sombrios no*

<sup>8</sup> O jogo *Scotland Yard* é comercializado pela Grow Jogos e Brinquedos Ltda. Os jogadores solucionam casos criminais inspirados nas histórias do famoso personagem Sherlock Holmes. As

*João XXIII*. Por meio dessa atividade, os alunos tiveram contato com um exemplar de texto semelhante ao que deveriam produzir ao final da SD, contextualizando-se em relação ao gênero visado.

A seguir, houve o módulo de planejamento da produção inicial. A inserção desse módulo se articula ao objetivo didático (ii): proporcionar o desenvolvimento de uma postura de escritor (PINTO, 2021), com atenção para as diferentes etapas do processo de escrita. Esse objetivo foi estabelecido porque, em momentos anteriores, os próprios alunos haviam comentado que não planejavam ou revisavam o seu texto: diante de uma proposta de produção, partiam direto para a construção linguística do texto e, logo em seguida, a entregavam ao professor ou aos outros destinatários. Em nosso entendimento, esse comportamento aumenta as chances de surgirem inadequações no texto, sobretudo no nível da elaboração dos conteúdos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88), “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos”, as quais “diferem muito em função dos gêneros”. Por exemplo, para a produção de gêneros que requerem maior criatividade, pode-se buscar inspiração em obras artísticas. Ademais, o planejamento do texto é um nível previsto pelos autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88) no processo de produção textual: “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”. Há pessoas que planejam e estruturam seus textos mentalmente, elencando em pensamento o que e em que ordem querem dizer. Também é possível planejar o texto por meio de anotações em tópicos ou em mapas conceituais. Em nossa SD, entregamos aos estudantes um material didático com suporte para o planejamento, cujas instruções foram reproduzidas abaixo.

#### **I. Instruções para planejamento do texto**

Antes de começar a escrever, faça um rascunho daquilo que pretende incluir na sua carta de jogo de enigma. Responder às perguntas abaixo pode ajudar você:

- Qual é o crime a ser investigado?
- Quem é a vítima?
- Quem são os suspeitos?

---

cartas do jogo apresentam um crime a ser investigado, e os participantes movem-se pelo tabuleiro, que representa a cidade de Londres, para buscar pistas para desvendar o culpado, a arma do crime, o motivo etc.

- Quem é o(a) verdadeiro(a) assassino(a)/criminoso(a)?
- Onde o crime ocorreu?
- Qual foi a arma do crime (se houver)?
- Qual foi a motivação do crime?
- Quais pistas solucionarão o caso?
- Quais pistas falsas confundirão o leitor?

Decida como e em que ordem você apresentará cada uma dessas informações em sua carta de jogo.

Continuando as etapas da Figura 2, temos a produção inicial, em que, após planejarem seus textos, os alunos escreveram uma primeira versão. Em seguida, houve um módulo de trabalho sobre essa produção, no qual se desenvolveu a revisão mediada (PINTO, 2021; PINTO *et al.*, 2022). Essa atividade foi conduzida individualmente, com cada aluno, o que foi possível por se tratar de um projeto extracurricular, com cerca de 10 participantes<sup>9</sup>.

A revisão mediada consiste em um padrão de procedimentos de releitura do próprio texto, bem como revisão e reescrita de trechos específicos, com vistas a conscientizar e instrumentalizar o aluno para visitar e, se necessário, alterar sua produção escrita. Realizar o módulo de trabalho com os textos sob a forma de atividades individuais foi necessário no contexto de ERE, em que havia dificuldades para construir um diálogo em torno do texto do aluno, que chegava às professoras em formato de imagens. Em nosso caso, a realização de módulos individuais foi um modo de apropriação da SD para situações em que se faz necessário um trabalho mais individualizado, sobretudo com alunos que apresentam maiores dificuldades na escrita. O que buscamos defender neste texto é justamente a possibilidade de que o professor se aproprie e reinvente em seu contexto esse construto, desde que preservados seus princípios. Nesse sentido, encontramos respaldo também na observação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93-94) de que a modularidade da SD deve contemplar a diferenciação pedagógica, não apenas no sentido de o professor adaptar a sequência à sua turma, mas também “a certos grupos de alunos de sua turma, ou, ainda, a certos alunos”.

No processo de revisão mediada, desenvolvido como um módulo de nossa

---

<sup>9</sup> O docente pode adaptar a revisão mediada para o contexto de aulas regulares, com a turma toda. Por exemplo, é possível atribuir uma atividade comum, à turma toda, e, gradualmente, chamar os alunos à mesa do professor para auxiliá-los no processo de revisão de seu texto (ainda que de forma mais breve), enquanto os outros realizam a atividade. O professor pode, ainda, optar por utilizar a revisão mediada apenas com aqueles que apresentam maiores dificuldades e/ou que necessitam de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

SD, desempenha um papel crucial a lista de constatações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) – uma lista que sistematiza as principais constatações acerca do gênero contempladas em uma SD. Abaixo, apresentamos nossa lista. Ao lado de cada afirmação, havia um espaço destinado para que o aluno marcasse “confere” ou “não confere”, ou seja, se o seu texto condizia com aquela afirmação ou não. Em caso negativo, o aluno sabia que esse era um indício de que alterações seriam necessárias.

### Quadro 1 – Lista de constatações

O que devo conferir
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O meu texto recebeu um título que está de acordo com a história narrada.</li> <li>2. No meu texto, há elementos não revelados, a serem descobertos pelos futuros jogadores (por exemplo: Quem foi o responsável pelo crime? Qual foi a arma do crime? Onde o crime foi cometido?)</li> <li>3. No meu texto, há indicações de pistas verdadeiras e falsas, para confundir o leitor/jogador.</li> <li>4. O meu texto narra o caso de mistério em terceira pessoa (narrador observador).</li> <li>5. O meu texto narra o caso de mistério no tempo passado, utilizando os verbos nos tempos verbais do pretérito.</li> <li>6. O meu texto não contém erros de ortografia em seu texto. (Por exemplo: trocar s por ç ou rr por r são erros de ortografia; escrever nomes próprios com letra minúscula e deixar de acentuar palavras, também).</li> <li>7. O meu texto não apresenta períodos longos demais. Caso note esse problema, busque dividir seus períodos em outros menores, conectados entre si.</li> <li>8. O meu texto não contém repetição excessiva de palavras.</li> <li>9. Eu utilizei pontuação adequada para mostrar que reproduzi diretamente a fala ou o pensamento de um personagem.</li> </ol>

Fonte: Pinto (2021, p. 145).

Para a realização da revisão mediada, não revelávamos, de imediato, a correção que havíamos feito, pois o intuito era levar o estudante a buscar ativamente aquilo que poderia ser melhorado em seu texto. Para tanto, nos valíamos de algumas estratégias. A primeira delas era solicitar que o aluno lesse o próprio texto em voz alta<sup>10</sup>, para que se aproximasse da posição de leitor, analisando criticamente o que havia produzido. Já nesse momento, o aluno tomava a iniciativa de realizar as

<sup>10</sup> No contexto de ensino regular, pode ser difícil para o professor dispor de momentos individuais com seus alunos. Nesse caso, o docente pode sugerir que o aluno faça a leitura em voz alta sozinho, gravando sua própria voz por meio de um computador ou celular, ou solicitar que ele faça isso na mesa do professor enquanto a turma realiza outra atividade.

primeiras alterações em seu texto – por exemplo, notando e corrigindo inadequações no uso da pontuação.

Outra estratégia foi abordar separadamente cada ponto da lista de constatações, elucidando dúvidas e pedindo que voltassem ao texto para verificar inadequações em um dado item. Por exemplo, se, mesmo após a leitura em voz alta, restassem muitas inadequações de pontuação, ao chegar no item 9 da lista, solicitávamos que o estudante checasse novamente o texto, com atenção específica a esse elemento. Diante disso, muitas vezes, os discentes localizavam e solucionavam problemas que não haviam notado. Em alguns casos, reescreviam os trechos problemáticos sozinhos, e, em outros, com nossa ajuda (explicações, exemplos ou dicas, com a retomada de exercícios feitos durante os módulos nas aulas regulares). Sendo assim, além de ressaltar aspectos do gênero destacados durante o módulo de reconhecimento, o uso da lista propiciou atenção direcionada a aspectos pontuais da materialização linguística do texto (contempladas sobretudo pelos itens de 5 a 9). Como os encontros eram realizados via Google Meet, o trabalho conjunto sobre o texto era possibilitado pelo editor colaborativo Google Docs.

Dessa forma, intencionalmente nos valemos da revisão mediada e da lista de constatações para buscar os objetivos (i) e (ii). Isso porque tal procedimento favorecia maior atenção à revisão e reescrita (articulando-se ao objetivo (ii)), ao mesmo tempo em que, por meio da focalização de determinadas operações da construção linguística em itens especificados da lista de constatações, favorecia o objetivo (i).

Por fim, após a revisão mediada, os alunos chegaram à versão final de seu texto, que foi colocada em circulação. O jogo *Mistérios Sombrios no João XXIII*, com suas produções, foi publicado na revista literária do colégio. Além disso, os oitavos anos que os sucederam jogaram esse jogo, que tem auxiliado no estudo das narrativas de enigma.

Tendo apresentado nossas intervenções didáticas, abordaremos agora a metodologia de análise utilizada para aferir em que medida os objetivos didáticos (i) e (ii) foram alcançados. O que fizemos foi contrastar as produções textuais feitas

pelos alunos antes do projeto extracurricular com as produções finais da SD.

Cabe esclarecer que, nas aulas regulares (ou seja, não as extracurriculares), após lermos narrativas de enigma, havíamos solicitado uma primeira produção de uma carta de jogo de enigma: os alunos produziram cartas similares às do jogo *Scotland Yard*, narrando o caso criminal investigado em *Um Estudo Em Vermelho*<sup>11</sup>. Foi a partir dessa produção que identificamos muitas dificuldades nas produções dos alunos e decidimos oferecer o projeto extracurricular de escrita. Ela representa a primeira tentativa dos discentes na produção desse gênero, antes mesmo dos módulos de reconhecimento desenvolvido na SD. Por isso, para analisar a progressão das CDL, essa produção (à qual nos referiremos como Produção 1) foi tomada como ponto de partida. Para aferir o desenvolvimento nas CDL ao final da SD, utilizamos a produção final (doravante Produção 2).

Com diagnóstico inicial, identificamos quatro CDL nas quais havia maior dificuldade:

1. utilizar organizadores temporais;
2. empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;
3. utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;
4. pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.

Em cada texto, os indícios relativos a tais CDL foram avaliados com um conceito. Nossa escala de avaliação englobava cinco conceitos, em ordem crescente: introdutória, básica, intermediária, parcialmente consolidada e consolidada. Para verificar se houve progresso, comparamos os conceitos obtidos nas Produções 1 e 2. É importante esclarecer que o conceito “consolidada” não indica que o aluno mobiliza perfeitamente, sem cometer nenhum erro, todos os recursos e operações ligados a uma CDL, mas sim que está de acordo com o esperado para um aluno de oitavo ano (BRASIL, 2018). Devido ao espaço limitado, apresentaremos, neste artigo, a análise das CDL de 1 a 4 nas produções de um aluno do projeto, cujo percurso pode ser considerado representativo dos demais.

## Análise

---

<sup>11</sup> *Um Estudo em Vermelho* é um romance de enigma (ou romance policial) escrito pelo escritor Arthur Conan Doyle e estrelado pelo detetive Sherlock Holmes.

Apresentamos a seguir as Produções 1 e 2 de Bruno<sup>12</sup>. Em seguida, discutiremos os indícios de desenvolvimento das CDL de 1 a 4 nesses textos.

### Quadro 2 – Produções textuais de Bruno

L	Produção 1	Produção 2
01	Um corpo é encontrado morto, mas ninguém	<b>SIGNIFICADO DE ASSASSINATO</b>
02	entende o que aconteceu, próximo ao corpo tem	Era um dos últimos dias de aula, num dia de
03	uma parede escrita em sangue vingança "em	ida à biblioteca todos os alunos do projeto
04	alemã". A polícia não sabe o que fazer resolve	Itinerários de escrita foram, só que não era um
05	chamar o detetive Sherlock Holmes. Holmes se	tão belo dia assim pois todos os alunos já
06	aproxima do cadáver e vê algumas pegadas	estavam na sala exceto 2 alunos, Pedro e
07	usando sua lupa, mede o corpo e a distância da	Matheus. Eles entraram na sala pois tinham
08	parede, cheira o morto então ele acha marcas	acabado de voltar do banheiro. Só que a
09	de barro, e uma aliança escrito LLucy então	professora Carol ainda não tinha chegado na
10	holmes fuma e fica andando em circulo, depois	sala. Então a Professora Bia manda Naiara e a
11	de um tempo ele faz a feição de descoberta,	Gabriela olhar o ocorrido, Gabi volta em choque
12	então Holmes faz uma descrição de um homem	e Naiara fica lá chorando pois era sua
13	para a polícia mas não funcionou pois a polícia	professora favorita. Naquele momento Gabi fala
14	não encontrou o homem, enquanto isso outro	o que aconteceu, nisso Professora Bia sem
15	corpo e encontrado com as mesmas palavras,	acreditar vai lá olhar. Após isso a professora vê
16	Holmes se aproxima do corpo e vê algumas	o crime e sai correndo para a coordenação para
17	pegadas com sua lupa, mede o corpo e a	avisar o que tinha acontecido.
18	distância da parede cheira o morto e acha	Na entrada do colégio havia 5 carros da polícia
19	marcas de barro	e um detetive, então todos sobem para a
20		biblioteca para ver o ocorrido.
21		Lá na sala da biblioteca havia o corpo da
22		professora jogado no chão com a cara toda
23		desfigurada, do lado dela havia um livro grosso
24		de geografia e várias páginas rasgadas, então o
25		detetive viu que do lado dele havia um desenho
26		que parecia o número 22. Após o detetive entrar
27		na sala e entregar um formulário para os alunos
28		tinha as seguintes perguntas: se você tinha ou
29		não reprovado em português e se você é um
30		pouco louco. Os que tinham mais chance de ser
31		o assassino eram Pedro, Bia, Gabriela, Kauã e
32		Matheus.
33		Na volta o detetive vê um dicionário no alto da
34		estante, então o detetive fala: "a justiça não
35		dorme".
36		<b>E QUE OS JOGOS* COMECEM:</b>
37		*substantivo masculino, exercício entre duas ou
38		mais pessoas das quais uma ganha, e a outra
39		perde

Fonte: Pinto (2021, p. 117-118).

<sup>12</sup> Nome fictício.



Uma breve comparação entre os dois textos do quadro acima nos permite visualizar a evolução de Bruno nas CDL focalizadas. As CDL 1 (utilizar organizadores temporais) e 2 (empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas) estão intimamente relacionadas: ambas são necessárias para estabelecer linguisticamente a sequenciação dos eventos na narrativa. Na Produção 1, nota-se que, embora as ações sejam apresentadas a partir do tempo cronológico, o que auxilia o acompanhamento progressivo do leitor em relação à descoberta da cena do crime e às pistas disponíveis, tem-se a impressão de uma história confusa justamente porque, devido a problemas nas CDL 1 e 2, a sequência temporal dessas ações não é tão bem demarcada como esperado em narrativas de enigma. Nessas narrativas, a sequência temporal das ações é elemento chave para que o leitor seja colocado em posição semelhante à do detetive e possa construir sua própria lógica dedutiva.

Esse processo seria beneficiado pelo uso diversificado de organizadores temporais (CDL 1) mais específicos, que situem melhor o leitor em relação a essa sequência. Por exemplo, o organizador “e” (com sentido temporal, semelhante a “em seguida”) é repetidamente utilizado nas linhas 06, 10, 16, 18. Já o termo “então”, também com sentido de sequência temporal, aparece nas linhas 08, 09 (estas duas ocorrências, muito próximas) e 12. O texto seria favorecido por organizadores que especificassem melhor a relação temporal entre os acontecimentos, à semelhança de “depois de um tempo” (l. 06) ou “enquanto isso” (l. 08). Por isso, na Produção 1, avaliamos a CDL 1 como “introdutória”. Em relação aos tempos verbais (CDL 2), a maior parte da Produção 1 emprega o presente do indicativo, com função de presente histórico. Embora essa seja uma configuração incomum em cartas de jogo de enigma, bem como em contos de enigma, não é um erro. A nosso ver, o principal problema em relação a essa CDL é que o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo faz falta, pois poderia auxiliar na especificação da sequência dos acontecimentos. Diante disso, a CDL 2 foi avaliada como “básica” na Produção 1.

Já na Produção 2, há maior diversidade de organizadores temporais, sendo que alguns deles são mais específicos: “ainda” (l. 09), “então” (l. 10, 19 e 34), “naquele momento” (l. 13), “nisso” (l. 14, com sentido de “após isso”, o que configura

um uso mais próximo da oralidade, o que poderia ser discutido com o aluno em produções futuras); “após” (l. 15 e 26), “e” (l. 16) e “na volta” (l. 33). Essa mobilização dos organizadores contribuiu para a elucidação da ordem dos acontecimentos no enredo e para a construção progressiva da narrativa. Por isso, consideramos a CDL 1 “consolidada” na Produção 2. Em relação aos tempos verbais, Bruno mobilizou verbos no pretérito perfeito (por ex., l. 04), pretérito imperfeito (por ex., l. 01), pretérito mais-que-perfeito analítico (por ex., linha 07) e presente com função de presente histórico (por ex., l. 10), todos no modo indicativo. A maior diversidade de tempos verbais auxiliou em uma construção mais envolvente e mais bem delimitada da sequência de ações. Por isso, na Produção 2, consideramos a CDL 2 “consolidada”, ou seja, de acordo com o esperado para o oitavo ano.

Em relação aos recursos coesivos referenciais (CDL 3), na Produção 1, não há erros, propriamente ditos, nas cadeias referenciais: as operações de anáfora podem ser compreendidas e acompanhadas pelo leitor. Contudo, a diversidade dos recursos linguísticos para estabelecimento da coesão é baixa. As retomadas realizam-se sobretudo com a repetição de nomes (por ex., “corpo” nas l. 01 e 02; “Holmes” nas l. 05 e 10; “homem” nas l. 12 e 14; e “polícia”, ambos na l. 13) e do uso de sinônimos (como “cadáver” e “morto” nas linhas 4 e 5). Pontualmente, utiliza-se sujeito oculto (por ex., na l. 06), quando este é o mesmo que das em orações anteriores. Esse é um aspecto positivo, pois ajuda a evitar repetições desnecessárias. Na linha 11, há anáfora por meio do pronome pessoal do caso reto “ele”. Porém, não há retomadas por meio de pronomes do caso oblíquo, mesmo que, em alguns casos, esse recurso pudesse auxiliar a evitar repetições e diversificar os mecanismos de retomada. Nesse quadro, o leitor tem a sensação de que certos nomes e pronomes se repetem constantemente. Além disso, a falta de destreza do produtor no uso de diferentes mecanismos de coesão referencial pode gerar falta de clareza em relação ao elemento ao qual se pretende fazer referência. Embora isso não tenha ocorrido nessa produção de Bruno, essa consideração, aliada à sensação de repetição ao longo da leitura, nos leva a considerar a baixa diversificação de mecanismos de referência como um problema. Dessa forma, a

CDL 3 foi avaliada como “básica” na Produção 1.

A Produção 2, por sua vez, denota maior diversificação dos recursos coesivos. Além de pronomes pessoais do caso reto (por ex., “eles” na l. 07) e de construções com sujeito oculto (por ex., “e sai correndo”, na l. 16), são utilizados hiperônimos (por ex., “sala”, na l. 07, em referência a “biblioteca”) e pronomes possessivos (por ex., “sua” na l. 12) para retomar sintagmas nominais já mencionados. Também é interessante notar que o aluno realiza uma tentativa de construção de oração subordinada adjetiva restritiva (“tinha as seguintes perguntas”, l. 28). O aluno não mobilizou justamente o pronome relativo “que”, mas deve ser reconhecida a tentativa, que sinaliza um passo no processo de expansão do repertório de recursos coesivos. Ainda há significativas repetições (por ex., “detetive”, nas l. 19, 25, 26, 33 e 34). No entanto, a trajetória de expansão das operações coesivas de Bruno nos sugere que o aluno já apreendeu os mecanismos centrais à construção de cadeias referenciais. Dessa forma, a repetição de alguns termos poderia ser solucionada com a implementação, na revisão textual, de operações que ele já vinha realizando. Por esse motivo, atribuímos à CDL 3 o conceito de “consolidada” para o oitavo ano.

Em relação à pontuação (CDL 4), observa-se que, na Produção 1, a pontuação não parece ser explorada eficientemente como recurso expressivo ou sintático. Da linha 04 em diante, não são utilizados pontos finais para agrupar as orações em diferentes períodos. Estas são apenas justapostas umas às outras por meio de vírgulas, em uma configuração que causa estranhamento e perda de fluidez durante a leitura. Por exemplo, o mais adequado seria não usar vírgula em “então ele acha marcas de barro, e uma aliança escrito LLucy” [sic] (l. 08), pois, no curso da leitura, essa vírgula pode sugerir que inicia-se uma nova oração cujo sujeito não é o mesmo que o da anterior. Tendo em vista esse quadro, a CDL 4 foi considerada “introdutória” na Produção 1. Em contraste, a Produção 2 apresenta progresso no processo de construção e delimitação de períodos, de forma que estes já não são tão longos quanto na primeira. Consideramos que os indícios apresentados no texto em relação à pontuação estão de acordo com o esperado para o oitavo ano e, por isso, avaliamos a CDL 4 como “consolidada” na Produção 2.

Diante das análises realizadas nesta seção, destacamos que houve significativos avanços nas quatro CDL analisadas. Tanto as CDL 1 e 4, classificadas como “introdutórias” na Produção 1, quanto as CDL 2 e 3, inicialmente avaliadas como “básicas”, atingiram o nível de “consolidadas” na Produção 2. O progresso de Bruno nos permite considerar que o objetivo didático (i) apresentado na Introdução foi contemplado pela SD desenvolvida, uma vez que o aluno avançou em diversas CDL. O objetivo (ii) também foi contemplado, visto que o avanço nas CDL nas produções acima, em triangulação com comentários feitos pelos alunos e anotações em diário de bordo sobre o desenvolvimento dos procedimentos didáticos, nos permitem considerar que os resultados alcançados foram potencializados pelas etapas de planejamento e revisão textual. Tendo apresentado, a partir dessa análise, os resultados alcançados pela SD, passaremos à Conclusão.

## **Conclusão**

Por meio da análise da progressão de quatro CDL nas produções de um aluno cujo percurso é considerado representativo dos demais, argumentamos que a configuração que atribuímos à SD no âmbito de nosso projeto favoreceu o alcance dos objetivos didáticos. Verificamos avanços nas quatro CDL focalizadas, as quais foram inicialmente diagnosticadas como de nível “introdutório” ou “básico”, chegando ao nível de “consolidadas” na produção final. Além disso, a triangulação desses dados com anotações feitas no diário de bordo das professoras e comentários feitos pelos alunos durante as intervenções permite observar que as atividades proporcionaram a assumpção de uma postura de escritor por parte dos alunos, isto é, eles se tornaram mais conscientes e ativamente engajados no processo de escrita do próprio texto, passando a se envolver nas distintas etapas (planejamento, produção, revisão e reescrita) da produção textual. Portanto, os objetivos didáticos foram alcançados.

Consideramos que nosso movimento de apropriação da SD depõe em favor do papel da SD como um construto que potencializa a autoria docente, que, segundo Callian e Magalhães (2019, p. 149), “diz respeito à construção, na

formação e na profissão docente, de uma própria singularidade”. Faz parte desse movimento de constituição singular da trajetória de cada professor a criação e o compartilhamento de procedimentos, materiais e instrumentos que, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades situadas e altamente específicas de seu contexto de atuação (sua turma, sua instituição, sua cidade etc.), possam ser apreciadas, criticadas, adaptadas e implementadas por seus pares, em um movimento de diálogo contínuo. A SD, por vir se constituindo como um dispositivo de ensino que permite adaptações e variações, sem que se percam seus princípios interacionistas sociodiscursivos, é uma grande aliada do professor na consolidação da dimensão autoral de seu trabalho.

## Referências

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma*. São Paulo: FTD, 2001.

BRANDÃO, M. *Leitura e produção de texto no ensino fundamental: uma proposta de sequência didática para o gênero textual narrativa de enigma*. 2018. 156 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019. p. 141-188.

COSTA-HÜBES, T.C.; SWIDERSKI, R.M.S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. *et al.* (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.

17-39.

DOLZ, J. Seminário 2015. *Palestra Prof. Joaquim Dolz*. 2015. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc](http://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc). Acesso em: 10 dez. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92., 1993. p. 23-37.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. *Sequência e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 21-49.

PINTO, M. B. *Itinerários de escrita: mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção textual*. 2021. Trabalho de Formação Docente (Especialização em Residência Docente) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

PINTO, M. B.; FONSECA, C. A.; SILVA, L. A. S.; SIGILIANO, N. S. "Itinerários de escrita": em busca de estratégias de ensino e aprendizagem do processo de produção textual. In: FERRARI, A.; COSENZA, A.; LIMA, I. F.; ESCHER, M. A.; SANTIAGO, M. C. *Formação docente inicial e continuada na ufff: experiências e diálogos com a escola básica*. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 139-164.

SANTOS, J. G. C. *A escrita monitorada: o que é? como se faz? para que serve?*. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PINTO, M. B.; FONSECA, C. A.

A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente

*Recebido em: 11 dez. 2022.*

*Aprovado em: 14 fev. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*

*Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena*

*Revisor de língua espanhola: Damián Díaz*

